

# Mordre dans l'histoire par tous les bouts

Jean-Pierre Bourreau réagit à l'article de Claudine sur l'enseignement de l'histoire au CE1, paru initialement dans Chantier pédagogique de l'Est (1) et que nous avons publié dans le dossier du numéro 143 du *Nouvel Educateur*. Il nous livre le résultat des réflexions d'un professeur d'histoire-géographie de collège qui enrage de n'avoir jamais eu ni l'inventivité ni les moyens nécessaires à la création d'un bricolage aussi astucieux sur le plan pratique que riche de potentialités sur le plan cognitif.

RECHERCHE

OUVERTURE

## Quand le bricolage pédagogique rejoint la réflexion épistémologique sur l'histoire

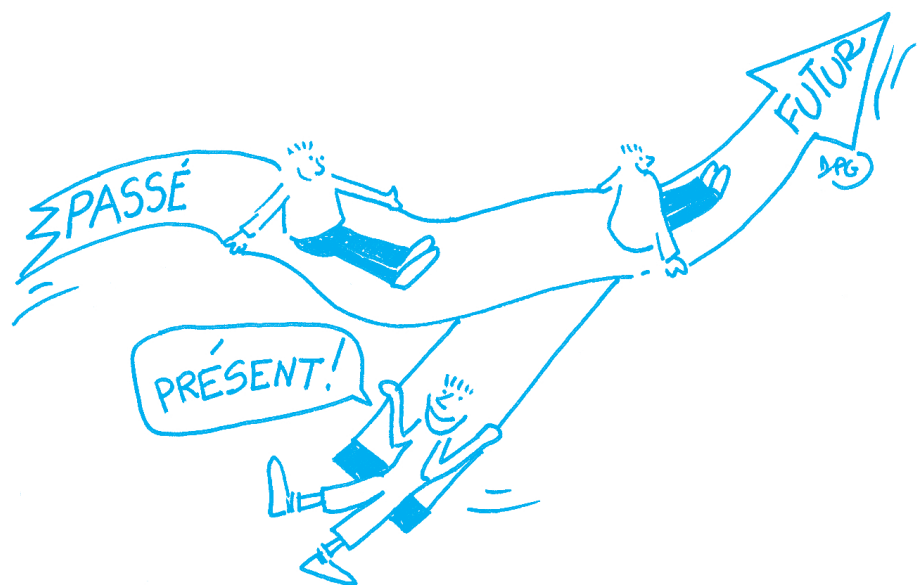
Fondamentalement matérialiste, la pédagogie Freinet m'est toujours apparue comme un art du bricolage, au sens artisanal, noble, créatif du terme, comme le montre, une fois de plus, le dispositif mis en place par Claudine pour permettre à ses élèves de CE1 d'appréhender le passé de façon sensible et rigoureuse à la fois. Un panneau en liège, un rouleau de papier à tapisserie, des étiquettes maison, des punaises et, au bout du compte, un fantastique outil didactique, c'est-à-dire au service des apprentissages des élèves. En effet, qu'on ne s'y trompe pas : ce que Claudine a installé dans le fond de sa classe, puis dans le couloir de son école, autorise toutes les opérations proprement historiques recensées par les spécialistes de la discipline.

Dans un premier temps, la mise en place de l'axe chronologique permet de jeter les bases de la notion même de temps historique :

– La démarche régressive, de moi vers mes ancêtres, de maintenant vers avant, permet d'établir la conti-

nuité temporelle passé-présent (et avenir), sans laquelle l'histoire n'aurait aucun intérêt.

– L'installation de l'axe chronologique lui-même constitue un second acte fondateur, dans la mesure où les enfants éprouvent très concrètement que toutes les

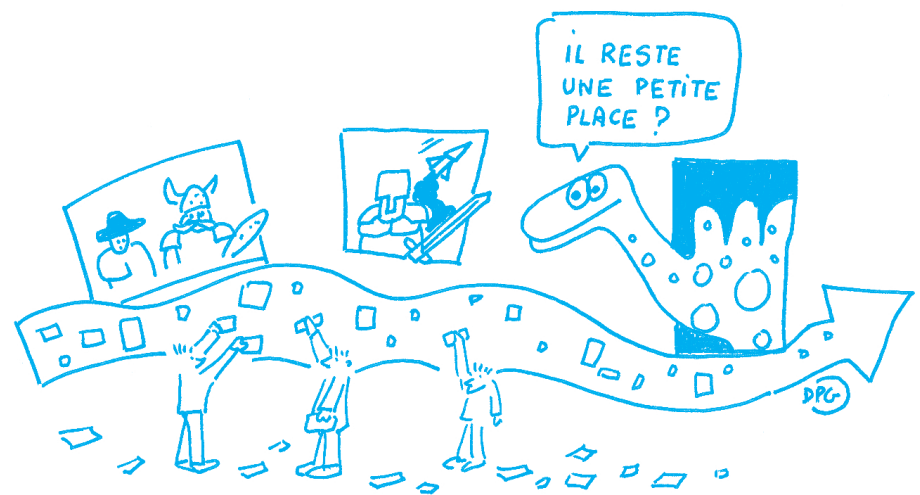


années se valent : le temps physique, qui sert de support à la mesure de l'histoire des hommes, est isochrone.

– **Mais le temps physique n'est pas le temps historique.** C'est tout l'intérêt de l'étape suivante : l'installation des étiquettes pour matérialiser les dates de naissance des enfants, de leurs parents et de leurs grands-parents (avec toutes les précautions prises par Claudine pour ne pas risquer de mettre des élèves mal à l'aise) permet de mettre en évidence des regroupements. La notion de génération prend forme sous les yeux des élèves. Des pleins et des vides apparaissent, qui sont une première structuration du temps vécu par les familles. A la différence du temps physique, le temps historique est fait de rythmes, de temps forts et de temps « *morts* ».

**Dans un deuxième temps,** les élèves, qui ont cette frise chronologique en permanence sous les yeux, n'ont cessé de l'enrichir. Toutes les occasions sont bonnes : les objets que l'on apporte en classe, les recherches documentaires sur la vie quotidienne au XX<sup>e</sup> siècle. La préparation de la visite des correspondants fournit l'occasion de se renseigner sur l'âge des monuments du centre ville... et oblige à envisager la construction d'un autre axe chronologique, pour tenir compte des échelles différentes.

On pourrait aussi imaginer que telle recherche libre d'élève, une fois présentée à la classe, donne lieu à inscription sur la frise. Ou bien encore que tel « *Quoi de neuf ?* » vienne répercuter au sein de la classe un événement aussi



lointain dans le temps que dans l'espace... au risque d'obliger à reculer encore le point de départ de l'axe du temps.

J'imagine bien, au fil des mois, des trimestres, des années qui séparent le CE1 du CM2, les frises s'enrichissent en permanence des différents apports des uns et des autres. Avec, sans doute, de temps à autre, l'apparition de problèmes techniques très concrets : l'impossibilité de dater précisément tel événement ou l'apparition (ou la fin) de tel phénomène, la nécessité de représenter des durées et non plus simplement d'attribuer un fait à une année précise...

Autant de « *situations-problèmes* » tout à fait spontanées, dont la résolution a toutes les chances de déboucher sur la maîtrise de nouvelles opérations sur le temps historique, grâce aux interactions au sein de la classe.

**Un jour ou l'autre, inmanquablement,** la nécessité se fera sen-

tir de mettre de l'ordre dans tous les éléments qui encombrant la (ou les) frise(s). Et je continue de rêver... de penser à tout ce qu'il serait possible de faire à partir du matériau ainsi constitué :

– **Classer, regrouper les phénomènes de même nature :** vie quotidienne, politique, aspects culturels, etc. La souplesse du support étiquette et punaise autorise tous les remaniements : on pourrait ainsi envisager de reprendre l'ensemble en choisissant de tout réécrire sur des étiquettes de couleurs différentes (la vie quotidienne en vert...). Toutes les étiquettes d'une même couleur pourraient alors être regroupées à l'intérieur d'une même bande horizontale...

– **Identifier, selon les domaines, des périodes plus ou moins longues** pendant lesquelles tel aspect reste identique ou évolue très peu ou, à l'opposé, repérer des moments charnières, des ruptures, des moments de profondes mutations. Là aussi, on pourrait imaginer des moyens pratiques pour visualiser ces périodes de relative stabilité

d'un phénomène. Périodiser, c'est-à-dire découper des durées homogènes dans le continuum et l'indifférenciation du temps physique constitue assurément l'une des tâches spécifiques de l'activité historique.

– **Comparer les évolutions** ainsi mises en évidence entre différents domaines de la vie des hommes, entre différents espaces, entre différentes aires culturelles, grâce à une lecture synchronique de la frise. En la parcourant des yeux non plus en descendant ou en remontant le temps, mais dans le sens vertical, on pourra repérer des concomitances et des décalages, des similitudes et des différences.

Au final, tous les tâtonnements rendus possibles par le dispositif inventé par Claudine sont le meilleur moyen de contribuer à l'élaboration, au moins sensible et pragmatique, de la notion de temps historique sous son double aspect :

**Le temps historique n'est pas donné une fois pour toutes** : il est une (re)construction des hommes pour mettre de l'ordre et du sens dans le vaste monde du passé ; **le temps historique est complexe** : c'est une véritable architecture de temporalités différentielles, de durées et d'orientations variables selon les domaines de la vie sociale, les groupes sociaux concernés, les espaces considérés.

J'avoue que je serais très curieux de savoir jusqu'où on pourrait aller dans cette élaboration de la notion de temps historique par des élèves qui auraient la chance de continuer à travailler sur le même support du CE1 au CM2. Histoire de vérifier, sur le terrain, la validité des hypothèses qui ont germé dans ma tête à la suite de la lecture de Claudine. Autrement dit, histoire aussi de vérifier si je prends mes désirs (de professeur) pour des réalités ou si, au contraire, les réalités (de la clas-

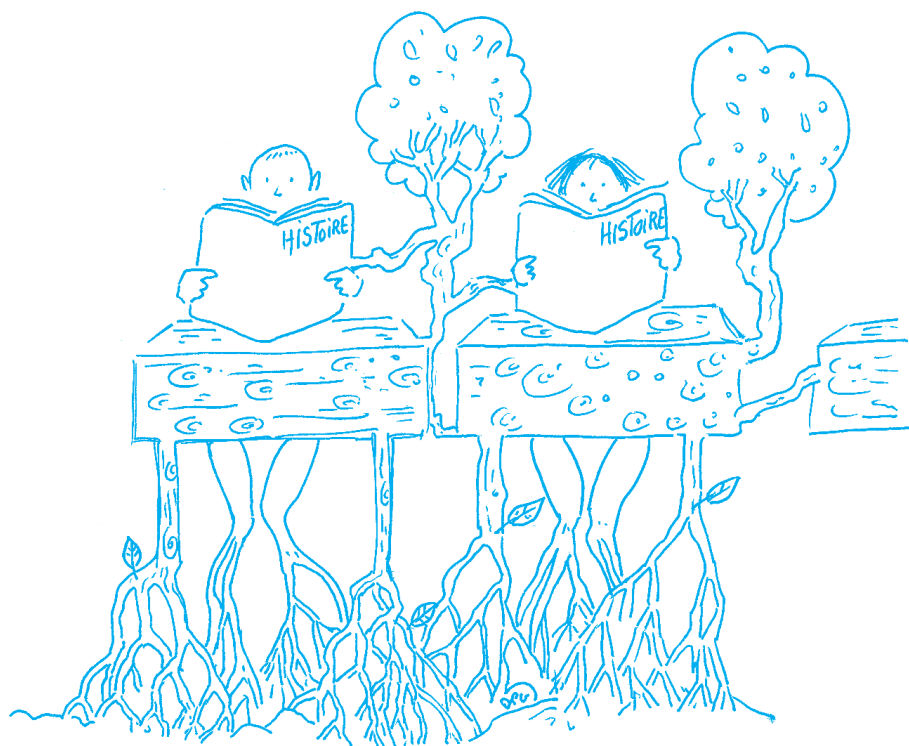
se Freinet) peuvent égaler, voire dépasser, la fiction.

### Quand le bricolage pédagogique stimule la réflexion sur les finalités de l'enseignement de l'histoire

L'article de Claudine a d'ailleurs déjà suscité au moins une réaction, bien au-delà du « cercle » de l'Est de la France : Michel Barré (voir CPE n° 338-339 de juin-juillet 2002) alimente à son tour la réflexion autour des notions de « racines », de « repères », de « mémoires » pour attirer l'attention sur la nécessité de ne jamais s'enfermer – et surtout de ne jamais enfermer les enfants – dans ce qui pourrait vite apparaître comme un culte identitaire, un repli communautaire. Cette approche citoyenne me semble totalement en phase avec les éclairages épistémologiques qui précèdent, ce qui permet de poser la double question suivante : de quels repères temporels, de quelle « culture commune » pouvons-nous aujourd'hui parler, dans une société de plus en plus multi-ethnique, multiculturelle, à défaut d'être de plus en plus métissée ?

### Faire acquérir des repères temporels aux élèves de l'école et du collège : oui, mais lesquels ?

Puisque, aujourd'hui, tous les historiens sont d'accord pour dire que l'Histoire-avec-un-grand-H n'existe pas, mais qu'il convient plutôt de parler d'histoires-au-pluriel(2), il faut aussi prendre en compte des mémoires et des identités plurielles. Et celles-ci renvoient nécessairement à des références culturelles, des repères temporels



multiples. C'est-à-dire que l'enseignement de l'histoire, à l'école et au collège, ne peut plus avoir pour mission l'inculcation d'un nombre limité, mais prétendument obligatoires, de repères canoniques, comme ce fut le cas jusqu'à maintenant.

Souvenons-nous que l'enseignement de l'histoire a d'abord pour fonction de développer le sentiment d'appartenance à une communauté que l'on appelle nation. Souvenons-nous aussi que le sentiment national débouche facilement sur le nationalisme... Lavissey a largement contribué en son temps. Beaucoup d'autres lui ont emboîté le pas, au service des Instructions officielles, émanations directes du pouvoir en place.

Le virage observé dans les années 1990 ne change rien à l'affaire. Les programmes du « *nouveau collège* » (Bayrou-Allègre) accordent une place beaucoup moins hégémonique à l'histoire de la France, pour réserver une place beaucoup plus grande à l'histoire de l'Europe. Les bâtisseurs de l'Union européenne misent sur l'école pour créer de toutes pièces un sentiment d'appartenance à cette entité géopolitique en construction. La liste des repères temporels exigibles des élèves qui passent le Brevet des collèges est tout à fait édifiante à cet égard : sur cinquante-deux « repères fondateurs de références », de la fin de la Préhistoire à nos jours, ils ne sont que huit à renvoyer à des cultures ou des événements non européens. Tout corpus normatif procède de l'arbitraire et reflète les orientations idéologiques de ses



concepteurs. Mais on pourrait aussi penser que l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises ou la construction des temples d'Angkor constituent, pour le jeune Martiniquais ou le jeune Cambodgien des « *repères fondateurs de références* » susceptibles de leur parler d'avantage que le baptême de Clovis ou le plan Marshall.

Mais il y a peut-être encore plus grave. Tout corpus est, par nature, limitatif, dans la mesure où il fixe un savoir minimum qui devient très vite, par une sorte d'effet pervers propre au fonctionnement du système scolaire lui-même, un savoir maximum : s'il faut connaître cinquante-deux dates pour obtenir le nombre maximum de points attribués à cette épreuve, pourquoi essayer d'en retenir d'autres ? Le corpus induit donc un rapport au savoir étriqué, mesquin, gâché, alors que la connaissance du passé est illimitée, infinie et génératrice de plaisirs autrement plus

riches que la note obtenue à un examen auquel l'immense majorité des élèves de troisième n'accorde guère d'importance. Il convient donc d'inverser l'un des objectifs de l'enseignement de l'histoire : il ne s'agit pas de faire assimiler aux élèves un nombre restreint de repères fixés par l'institution, mais de permettre aux élèves d'en acquérir le plus grand nombre possible, en fonction de leurs intérêts, de leurs préoccupations, des intérêts et des préoccupations de leurs camarades, pour peu que l'on ait su créer dans la classe un climat d'écoute et d'ouverture aux autres : c'est le meilleur moyen de s'approprier ces références pour se repérer dans l'immensité du passé des hommes.

**Faire accéder les élèves à une « culture commune » : Oui, mais laquelle ?**

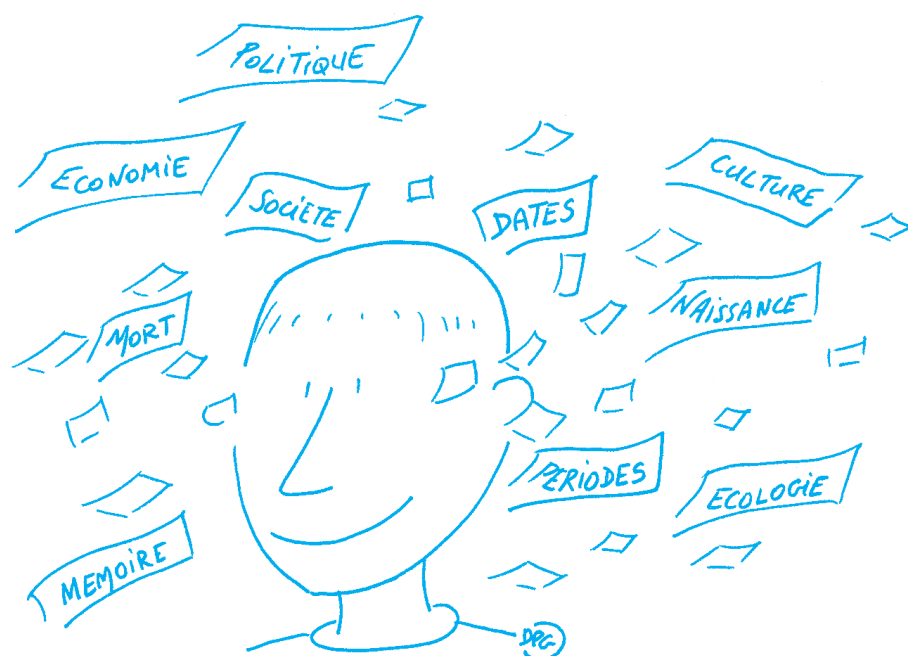
Une chose est sûre : ni bagage culturel au rabais, ni ambition ency-

clopédique, une « *culture commune* » digne de ce nom ne peut se contenter de juxtaposer des connaissances factuelles, ponctuelles, qui fonctionneraient sur le mode de l'accumulation, indépendamment du sens qu'elles sont susceptibles de prendre ou de donner au passé des hommes. Comme toutes les autres disciplines scolaires, l'histoire peut être utile pour répondre aux questions du « *Jeu des mille euros* » ou à « *Questions pour un champion* » ; elle peut aussi servir à décrocher le Brevet des collèges ou à obtenir une orientation en classe de seconde. Rien de tout cela n'est méprisable. Mais, si on s'intéresse à la dimension anthropologique de l'école, sa mission est autre : elle doit aider les jeunes à s'appropriier et habiter le monde dans lequel ils ont été propulsés le jour de leur naissance, c'est-à-dire leur permettre de se forger des clés pour comprendre et agir dans des sociétés développées et complexes. Dans cette perspective, quel peut être l'apport spécifique de la fréquentation de l'histoire ?

J'entrevois deux grands ensembles de « clés », d'outils intellectuels propres à mieux appréhender les sociétés humaines.

### 1. Des outils conceptuels pour décrire les sociétés humaines :

Les sociétés humaines sont des organisations extrêmement complexes. L'histoire nous fournit une quasi-infinité de modèles organisationnels inventés par les hommes pour vivre ensemble à des échelles variées, de la communauté villageoise à l'État de type impérial ou aux embryons



d'organisations de la « société Monde ». La distance temporelle qui nous sépare des constructions passées nous en facilite grandement l'observation et la compréhension. Leur étude nous fournit donc l'occasion de nous familiariser avec les principaux concepts les plus aptes à rendre compte des traits communs et des spécificités des configurations sociales.

**Il y a d'abord les grandes catégories qui permettent d'identifier les différents niveaux constitutifs des sociétés humaines :** l'économie, la société, la politique, la culture, l'écologie...

**Et puis, à l'intérieur de chacun de ces « champs », des concepts plus précis ;** par exemple l'État, les partis, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, le suffrage universel, etc. pour tout ce qui relève de la politique.

**Enfin, d'autres catégories encore qui, cette fois, permettent de caractériser des formes historiques**

**bien définies ;** ainsi, pour rester dans le champ politique, on peut citer les principales formes d'organisation des pouvoirs : la démocratie (directe et représentative), la dictature, le totalitarisme, le système féodal, la monarchie absolue...

En ce sens, l'enseignement de l'histoire dépasse largement le cadre de la discipline de référence. Avec, à un moindre degré, la géographie, cet enseignement contribue à donner aux élèves des rudiments des autres sciences sociales : démographie, économie, sociologie, science politique en particulier. C'était d'ailleurs pour officialiser ces chevauchements de territoires scientifiques, qu'Haby avait remplacé, à partir de 1977, l'enseignement de l'histoire-géographie par celui des sciences humaines. Et c'est à J.-P. Chevènement qu'il est revenu, en 1985, de restaurer l'ancienne appellation. Rien d'étonnant à cela de la part du défenseur d'une certaine conception de la République et de

son école originelle, chargée, rap-  
pelons-le, de contribuer activement  
à l'inculcation du sentiment d'ap-  
partenance à la nation française.

## 2. Des compétences pour appré- hender la dimension temporelle des sociétés

Au sein des sciences humaines,  
c'est la spécificité de l'histoire que  
de s'intéresser à leur dimension  
temporelle.

Il en va des sociétés humaines  
comme des hommes eux-mêmes :  
c'est la mort qui met fin à leur exis-  
tence. Toute forme d'organisation  
humaine évolue donc dans le  
temps selon un modèle emprun-  
té au devenir humain : naissance,  
développement, apogée, déclin et  
mort. A l'historien – et à l'élève –  
de s'exercer à l'identification de ces  
différentes étapes et de les border  
dans le temps, en fonction du phé-  
nomène ou de la civilisation étu-  
dié. Périodiser, nous l'avons vu, est  
sûrement l'une des opérations capi-  
tales pour entretenir un commer-  
ce fructueux avec le passé. D'au-  
tant plus qu'après la mort, place à  
la mémoire, plus ou moins vive,  
plus ou moins durable, plus ou  
moins prégnante.

C'est donc une opération com-  
plexe, qui mobilise aussi bien une  
solide connaissance de son sujet  
que des savoir-faire variés. On peut  
commencer à établir cette liste de  
compétences qui permettent d'agir  
de façon pertinente sur le maté-  
riau historique. Je pense tout par-  
ticulièrement à celles-ci :

– **Savoir hiérarchiser des évé-  
nements** en fonction de leur

importance, c'est-à-dire de leur  
retentissement ;

– **Savoir expliquer pourquoi un  
événement s'est produit à telle  
date et pas à une autre**, en faisant  
appel à plusieurs facteurs de  
natures différentes et inscrits dans  
des temporalités variées.

– **Savoir apprécier le jeu des  
continuités et des ruptures**, de la  
permanence et du changement,  
du déterminisme et du hasard, des  
pesanteurs sociales et de l'initiati-  
ve humaine...

J'ai bien conscience que ces com-  
pétences - et sans doute d'autres  
encore - ne sont pas faciles à décri-  
re. Elles me semblent pourtant  
indispensables à la définition d'une  
« *culture commune* » qui n'enfer-  
me pas les individus dans des  
cadres préétablis, mais leur permet  
au contraire de développer une  
conception ouverte, non figée de  
l'histoire, d'établir un rapport

impliqué et autonome au passé...  
et à l'avenir. L'enseignement de l'his-  
toire consisterait alors à créer les  
meilleures conditions pour que  
chacun puisse développer un rap-  
port actif au monde passé, présent  
et à advenir.

Et Claudine nous a montré qu'il  
n'est jamais trop tôt pour com-  
mencer !

**Jean-Pierre Bourreau**  
Professeur d'histoire-géographie  
Collège Jean-Mermoz, Wittelsheim  
Haut-Rhin, juin 2002

(1) *Chantiers pédagogique de l'Est*, n° 336-337, avril-  
mai 2002, revue mensuelle d'animation péda-  
gogique des groupes départementaux des  
régions Alsace et Franche-Comté (Lucien Bues-  
ler, 19, rue du Vallon 69700 Steinbach).

(2) Attention : ce qui ne veut évidemment pas  
dire que toutes les histoires se valent ! Car ce qui  
fonde le métier d'historien et confère autorité à  
ses productions, c'est d'abord et avant tout le res-  
pect de quelques règles élémentaires dans l'éta-  
blissement des faits et leur mise en relation pour  
aboutir à la construction du récit historique.

